

# Structure et évolution de la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique

**Pierre Dehalu**

**Haute Ecole Namuroise catholique (Belgique)**

*pierre.dehalu@ibelgique.com*

Je voudrais m'attacher à décrire la manière dont la formation des maîtres est organisée en Belgique, en montrant comme elle a évolué, d'abord dans l'Etat belge puis en Communauté Française de Belgique, puisque l'enseignement qui était une matière nationale est devenue, à partir de 1989, une matière régionale, plus précisément communautaire. Dans une première partie, je décrirai la structure et les grandes étapes de l'évolution de la formation des maîtres ; dans la seconde, je m'efforcerai de présenter les perspectives qui s'offrent actuellement à elle.

## BREVE APPROCHE RETROSPECTIVE

Traditionnellement, notre pays a créé des écoles normales qui proposent trois formations distinctes : formation d'instituteur(trice)s maternel(le)s, formation d'instituteur(trice)s primaires et, enfin, formation de régent(e)s ou de professeurs de l'enseignement secondaire inférieur (l'équivalent du collège français)<sup>1</sup>.

Organisation de l'enseignement et type d'enseignants en Belgique francophone

Age des élèves	Niveau d'enseignement	Type d'enseignants
3 à 5 ans	école maternelle	instituteur(trice) maternel(le)
6 à 12 ans	école primaire	instituteur(trice) primaire

12 à 15 ans	enseignement secondaire inférieur	régent(e) licencié(e) agrégé(e)
15 à 18 ans	enseignement secondaire supérieur général	licencié(e) agrégé(e)
15 à 18 ans	enseignement secondaire supérieur technique et professionnel	licencié(e) agrégé(e) ou régent(e)

Tableau 1 : Organisation de l'enseignement et types d'enseignants

Comment cette formation a-t-elle évolué historiquement ? Je distinguerai quatre étapes : de 1830 à 1895, de 1896 à 1955, de 1956 à 1980 et de 1981 à 2002.

### De 1830 à 1895<sup>2</sup>

Si, dans ce jeune Etat belge<sup>3</sup>, la formation des maîtres s'est réalisée sur le tas jusqu'au premier tiers du XIX<sup>ème</sup> siècle, en 1842, deux lois, sont promulguées pour permettre l'organisation officielle de l'enseignement normal. L'une stipule que, pour être instituteur, le candidat doit avoir suivi avec fruit pendant deux années au moins une formation dans un établissement d'Etat ou adapté d'enseignement normal, suivie d'un examen final présenté devant un jury constitué par le gouvernement ; l'autre organise l'extension de l'offre scolaire.

Ainsi, à travers la première loi, la préoccupation de l'Etat belge se centre-t-elle sur la qualité du personnel enseignant, ce qui justifie sa volonté de mettre en place un modèle d'instituteur-citoyen doté d'une formation scientifique, capable de veiller à l'émancipation intellectuelle des jeunes.

La seconde disposition conduit l'Etat à ouvrir distinctement pour les garçons et pour les filles des écoles normales dans quelques grandes villes du pays. Le principe de liberté de l'enseignement, « rétabli » dès 1830 dans la Constitution belge, a conduit les institutions religieuses à créer, plusieurs années avant la promulgation de cette loi, des écoles normales privées. Face à la pénurie qui apparaît quelques années plus tard, les communes et les provinces ouvrent elles-mêmes de telles écoles ; un phénomène important et typiquement belge fait ainsi son apparition : la multiplication des réseaux et leur subordination aux trois « piliers » traditionnels représentatifs de la société civile-libérale, catholique et socialiste, c'est-à-dire trois regroupements cloisonnés et concurrents d'associations et de groupes d'intérêt ou de pression (syndicat, mutuelle, presse, écoles, mouvements de jeunesse, association féminine, etc.) et qui, tous, s'efforcent de proposer d'abord une éducation morale. Cette période est également marquée par de nombreux débats entre les promoteurs des écoles de l'Etat, farouches défenseurs de la laïcité, et les responsables des écoles subventionnées,

représentants d'une Eglise catholique triomphante ; ces débats sont d'ailleurs régulièrement portés au sein même du gouvernement et du Parlement (Lacrosse, 1997).<sup>4</sup>

En 1881, le programme de la formation des maîtres connaît une première réforme. Il s'attache désormais à la didactique. Il stipule notamment que chaque futur maître doit au moins consacrer six demi-heures par semaine à des examens pratiques ; il prévoit des exercices didactiques et des leçons modèles, de façon à réduire l'écart séparant la préparation au métier d'instituteur de l'exercice de celui-ci ; il justifie l'existence et le rôle des écoles d'application.

### **De 1896 à 1955 <sup>5</sup>**

A partir de 1896, l'école normale primaire compte quatre années d'études. L'âge minimum d'admission à la formation est de 15 ans, l'âge maximum de 22 ans. L'examen d'admission porte sur la matière de l'école primaire. L'école normale peut être précédée d'une section préparatoire (une année d'études). En 1923, le nombre d'années d'études est ramené à trois ans et l'âge d'admission à 16 ans. Toutefois, il est également possible d'organiser une section préparatoire, comprenant deux années d'études, accessibles aux élèves âgés de 14 et de 15 ans.

En 1926, pourtant, on en revient au système antérieur : quatre ans d'école normale et une section préparatoire d'une année. Les modifications intervenues dans les années 1920 s'expliquent par le souci de rehausser le niveau des études normales. Ce qu'il fallait, disait-on, c'est que les normaliens débutants aient une instruction générale du niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Ils n'étaient pas tenus de suivre cet enseignement jusqu'au bout. On ne voulait pas exclure les jeunes qui ne l'avaient suivi que partiellement, ou sans succès, pas plus que ceux qui n'avaient achevé que leurs études primaires, y compris le quatrième degré organisé après 1918. C'est à ces derniers que s'adresse surtout la formation préparatoire.

Quant au contenu de cette formation, jusqu'en 1923, on s'en tient, dans les écoles normales primaires de l'Etat et dans les écoles adoptées, au programme de 1896 déjà plus étendu en soi que celui de quatre ans auparavant. Il comprend toute une série de branches obligatoires et, de manière facultative, une troisième langue. Il s'inspire de la matière de l'enseignement primaire, comme l'indique la part importante réservée à des branches telles que le dessin, le travail manuel, le chant et - pour les jeunes filles - la couture. La formation pédagogique comprend la théorie (théorie des capacités), la didactique générale, la didactique spéciale portant sur la matière de l'enseignement primaire, la théorie de l'éducation physique, l'organisation de l'enseignement primaire et la pratique (leçons modèles, leçons didactiques et leçons pratiques), surtout en troisième et plus encore en quatrième année d'études.

Comparée à la première, cette seconde période accorde plus d'importance à l'acquisition des connaissances. D. Grootaers<sup>6</sup> (1998) fait tout de même remarquer qu'à l'époque, « la multiplication des matières entraînait un risque de surcharge ; d'où l'instauration de

l'enseignement dit combiné, qui cherche à établir une cohérence entre les différents cours : les contenus de branches différentes sont regroupés ». Le principe de la concentration des matières a également entraîné le travail par centres d'intérêts, ce qui revenait à programmer des leçons sur un thème central.

D'un point de vue méthodologique, les enseignants appliquent des principes méthodologiques traditionnels : passage du connu au non-connu, gradation du degré de difficulté, synthèse après analyse, répétition et application et, surtout, visibilité.

## **De 1956 à 1980**

Cette troisième étape de l'évolution de la formation des maîtres est marquée par deux événements : l'explosion scolaire et la question du pacte scolaire.

« Quelques années après la fin de la seconde guerre mondiale, constate J. Beckers (1994), la croissance démographique d'une part, (baby boom) et l'augmentation de la demande en éducation d'autre part, ont donné à l'éducation une formidable impulsion. Raisons économiques et facteurs idéologiques se mêlent pour justifier cette demande croissante adressée à l'institution scolaire et cette confiance que la société tout entière lui accorde » (Beckers, 1994).<sup>7</sup> Ce phénomène de massification de l'enseignement va donc provoquer une forte demande d'enseignants et obliger les écoles normales à mettre en place des moyens pour répondre à cette nouvelle situation. Par ailleurs, l'adoption du Pacte Scolaire par le Parlement national en 1958 - pacte qui s'applique à tous les niveaux d'enseignement - met un terme temporairement en tout cas aux multiples querelles qui ont animé les questions scolaires entre cléricaux et anti-cléricaux ; il constitue une sorte d'armistice indispensable pour permettre d'adapter l'enseignement aux besoins d'une société en évolution rapide. Si, prioritairement, il reconnaît aux parents le droit de choisir l'école qu'ils préfèrent, il reconnaît l'existence d'un enseignement libre et d'un enseignement neutre (avec obligation pour ce dernier d'admettre toutes les convictions philosophiques), il confie à l'Etat la prise en charge dans les écoles de tous les réseaux du traitement des enseignants et de l'allocation de subsides de fonctionnement ; ce compromis établi entre les trois partis traditionnels dans une période économiquement forte représentera un coût très important pour un Etat belge qui, après avoir retrouvé la paix scolaire, va être bientôt confronté à des querelles d'un autre type.

En 1956, l'organisation de la formation des maîtres n'a guère changé depuis les arrêtés royaux du 7 mai 1926 et du 28 octobre 1927 : l'école normale primaire comporte quatre années d'études ; l'école normale gardienne en compte trois. Sont admis en première année les élèves porteurs d'un certificat d'études secondaires inférieures et ceux qui ont terminé avec fruit l'année préparatoire adjointe à l'école normale. Ni l'une ni l'autre ne délivrent de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Enfin, l'école normale moyenne (formation des régents) comprend deux années d'études. Y ont accès les titulaires d'un diplôme d'études

secondaires ou d'un diplôme d'école normale primaire et ceux qui ont terminé avec fruit l'année préparatoire. L'école normale moyenne comprend trois sections : une section scientifique, une section littéraire et une section germanique.

L'année suivante, l'arrêté royal du 8 octobre 1957 organise la réforme des études dans les écoles normales. Cette réforme est appliquée progressivement à partir de l'année 1958. Les études normales primaires s'alignent sur les études secondaires de sorte que, à la sortie de l'école normale, le diplôme d'instituteur(trice) et le certificat d'enseignement secondaire supérieur sont délivrés simultanément. Les cours généraux de la première et de la seconde années sont ceux des classes de quatrième et cinquième des études secondaires. Les cours de la troisième et de la quatrième années d'études sont ceux de la classe de sixième des études secondaires, étalés sur deux ans. Aux cours généraux des deux premières années d'études s'ajoutent les branches d'expression et les travaux manuels ou les ouvrages féminins propres à l'enseignement normal. Aux deux dernières années d'études s'ajoutent les cours de formation spécifique (psychologie, pédagogie, didactique). Les études normales gardiennes passent de 3 à 4 ans. A leur sortie, les étudiantes reçoivent le diplôme d'institutrice, mais pas celui d'enseignement secondaire supérieur. Sont admissibles en première normale gardienne et primaire les élèves qui ont terminé avec fruit l'enseignement secondaire inférieur. Quant à l'école normale moyenne, elle comporte deux années d'études comme auparavant mais les sections sont diversifiées (langue maternelle-histoire, mathématique-physique, sciences-géographie, langues modernes-éducation, physique-arts plastiques).

Cette réforme va connaître quelques premières adaptations. En 1959, pour pallier la pénurie d'instituteurs et d'institutrices primaires d'expression française, l'enseignement catholique organise une session extraordinaire où les candidats, après avoir reçu une formation théorique de six semaines en juillet et en août, effectuent seuls en classe, un stage rémunéré de dix mois. En 1961, une expérience pédagogique est tentée dans quelques écoles normales primaires du réseau libre catholique. Cette expérience (qui existe aussi à l'Etat mais sous d'autres modalités) consiste à répartir les cours de formation générale nécessaires à l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire supérieur sur les trois premières années d'études normales primaires. Dès la première année d'école normale, on continue à adjoindre au programme des sections de l'enseignement secondaire correspondantes les cours d'expression prévus au régime ordinaire. En quatrième année d'école normale, les étudiants continuent leur formation spécifique et présentent l'examen conduisant au diplôme d'instituteur(trice) primaire (dont les deux leçons publiques propres à tous les normaliens et qui permettent de « juger » de leurs capacités pédagogiques). De juin 1963 à juin 1966, on délivre des diplômes des institutrices primo-gardiennes habilitées à fonctionner dans l'enseignement « gardien » et en première année primaire. En 1967, l'arrêté royal du 20 juillet 1967 organise une nouvelle réforme des écoles normales primaires. Celles-ci comprennent dorénavant deux cycles d'études :

- le premier cycle correspond au cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Au programme, on ajoute toutefois une partie consacrée aux cours d'expression. A partir de 1968, une section « Sciences humaines » est organisée dans le premier cycle de l'école normale primaire.
- le second cycle comprend deux années d'études post-secondaires au cours desquelles on assure la formation spécifique du (de la) futur(e) instituteur(trice) primaire.

Pour être admis dans le second cycle, il faut avoir obtenu son certificat d'enseignement secondaire supérieur dans une école normale ou présenter un examen d'admission si ce certificat a été acquis dans une école secondaire.

Enfin, la loi du 7 juillet 1970 relative à la structure de l'enseignement supérieur classe le second cycle de l'école normale primaire et l'école normale moyenne dans l'enseignement supérieur de type court ; en 1974, l'école normale maternelle est à son tour classée dans l'enseignement supérieur de type court et comporte deux années d'études post-secondaires.

## **De 1981 à 2000**

Au cours des années 70, l'Etat belge doit traverser une double crise : la première, externe, est liée au double choc pétrolier ; la seconde, interne, est liée aux conflits linguistiques qui ont pris une tournure très aiguë à la fin des années 60, obligeant l'Etat à passer d'une structure unitaire à une structure fédérale, conduisant à la création de trois communautés (française, flamande et germanophone), désormais souveraines en matière culturelle. Le premier janvier 1989, la communautarisation de l'enseignement est devenue effective ; les problèmes d'éducation sont gérés par les Communautés à l'exception de quelques domaines qui dépendent encore de l'Etat fédéral ; le coût que représentent l'organisation de cet enseignement et de ses multiples réseaux devient exorbitant, en particulier en Communauté Française.

De nouvelles réformes vont toucher l'organisation de la formation des maîtres : à la fois pour l'adapter aux profondes mutations qui affectent l'éducation et prendre des mesures drastiques pour en maîtriser la gestion.

En 1984, la durée des études dans les écoles normales est portée de deux à trois ans avec des grilles provisoires. Les grilles expérimentales sont d'application dans toutes les écoles normales en 1985.<sup>8</sup> L'année suivante, un arrêté royal rationalise ces mêmes écoles normales en ne laissant subsister que celles qui répondent à des normes minimales de population. Treize écoles normales libres subsisteront en 1987-1988 sur les 33 qui existaient en 1981-82.

Des projets de réforme plus importants sont âprement discutés au cours de la dernière décade. En juin 1990 « feu » le professeur G. De Landsheere, directeur du service de pédagogie de l'université de Liège, propose de former tous les enseignants à l'Université ; il justifie ainsi

son choix : la formation des enseignants est insuffisante ; tous les niveaux d'enseignement sont également importants et méritent qu'y soit apportée la même attention. Il suggère que les écoles normales qui, par conséquent, disparaîtront en tant qu'Instituts de formation initiale, se transforment, en collaboration avec les Universités, en « centres de formation continuée, centres d'enseignants, centres de documentation et centre de recherche-action ». Ce projet rencontre de multiples oppositions ; il se heurte à de grosses difficultés budgétaires et est rapidement abandonné.

Un autre projet, très élaboré lui aussi, est présenté comme alternative au projet De Landsheere en novembre 1990 par les directeurs des Ecoles Normales Catholiques : il vise à intégrer l'enseignement supérieur pédagogique dans l'enseignement supérieur de type long. Il met aussi en évidence la nécessité d'allonger les études pour donner aux étudiants des écoles normales une formation nettement approfondie, leur donnant un statut universitaire, et d'intégrer, dès le début de la formation, la théorie et la pratique. Ce projet, qui a aussi les faveurs du Conseil de l'enseignement supérieur pédagogique est lui aussi abandonné pour diverses raisons, dont les préoccupations budgétaires ne sont pas absentes.

En 1993, le Ministre de l'enseignement supérieur de la Communauté Française de Belgique rend public son document *Propositions pour une réforme de la formation des enseignants*. La réforme a pour effet de ne laisser subsister qu'une école normale par province et par réseau de manière à donner aux écoles normales une « taille critique » leur permettant d'acquérir un véritable statut d'enseignement supérieur et de maîtriser, situation budgétaire oblige, les coûts de la formation des enseignants. Le projet est soumis aux directions et aux professeurs d'Ecoles Normales lors de rencontres provinciales. Il rencontre une opposition générale et est abandonné.

La volonté de réforme étant toujours bien présente, le même Ministre et son cabinet élaborent un nouveau projet en novembre 1993. Celui-ci prévoit pour l'enseignement supérieur un enseignement pluri-catégoriel dans des ensembles appelés « Hautes Ecoles ». Le décret est finalement adopté : il oblige à remplacer les 113 établissements d'enseignement supérieur par 26 « Hautes Ecoles » pour l'ensemble des réseaux ; il appelle à un mode de fonctionnement transformé et calqué sur le régime universitaire (semestrialisation, modularisation des cours, modifications profondes de la charge des professeurs, accroissement de l'autonomie des établissements, missions nouvelles dont la recherche, structures de participation revues, nouveau mode de désignation du directeur, qui n'est plus nommé, mais désigné pour un mandat à durée déterminée, désignation de chefs de département, multiplication des instances de décision, mise en place de nouveaux dispositifs de contrôle, etc.). Il introduit des modifications dans le champ d'action des différents enseignants qui établiront davantage de relations avec la structure des enseignements fondamentaux et secondaires, eux-mêmes en mutation, et entraîne une révision des grilles horaires dans l'enseignement supérieur pédagogique ; il conduira, à moyen terme, à une révision du programme des cours.

EVOLUTION DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE				
1830-1895	1896-1923	1924-1955	1956-1980	1981-2002
2 années post-primaires suivies d'un examen final devant le Jury d'Etat préparatoires	Admission à 15 ans 4 années ( niveau secondaire supérieur) éventuellement précédées d'une année préparatoire)	1923 : Admission à 16 ans 3 années (niveau secondaire supérieur) éventuellement précédées de deux années	1956 : Admission à 16 ans 4 années d'études	1984 : Admission à 18 ans enseignement supérieur de type court (3 ans)
		1926 : Retour au système en vigueur avant 1923	1957 : Obtention conjointe du diplôme d'instituteur et du diplôme d'études secondaires supérieures	1995 : Création des Hautes Ecoles (dont font partie les écoles normales)
			1967 : Formation organisée en deux cycles : -3 ans (niveau secondaire-2 ans d'études post-secondaires supérieur)  1970 : Enseignement supérieur de type court (2 ans) (en 1974 pour les maternelles)	1999 : Réforme Dupuis (professionnalisation de la formation)  1999-2001 : Déclaration de Bologne et de Prague

Tableau 2 : évolution de la formation des maîtres en communauté française de Belgique



## PERSPECTIVES

### **Orientations récentes (2000-2002)**

Ces dernières années, la question de la formation des maîtres s'est trouvée partagée entre deux orientations : la professionnalisation et la formation universitaire.

Le 12 décembre 2000, le Parlement de la Communauté Française a adopté le projet de décret de la Ministre de l'enseignement supérieur, Françoise Dupuis, décret relatif à la réforme de la formation des maîtres, qui a été appliqué dès la rentrée de septembre 2001 et qui affirme vouloir offrir une formation davantage professionnelle.<sup>9</sup> Il est vrai qu'une réforme s'imposait : la formation des maîtres et des régents n'avait guère changé depuis 40 ans ; en 1984, la formation est passée de 2 à 3 ans, mais les contenus n'ont pas été adaptés.

Dans un premier temps, la Ministre a défini treize compétences que l'enseignant doit maîtriser au terme de sa formation : mobiliser des connaissances en sciences humaines, développer des compétences relationnelles, travailler en équipe au sein de l'école, maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique, etc.

F. Dupuis s'est aussi attaquée aux contenus. Dans le programme, elle glisse quelques nouveautés, en particulier les cours de formation commune, dispensés en grands groupes ; elle intègre aussi des cours que beaucoup d'écoles normales dispensent déjà, comme les cours de diversité culturelle ou d'identité professionnelle ; elle augmente également le volume global d'heures de cours. Elle a introduit une plus grande progressivité dans les stages et un meilleur encadrement des étudiants.

Enfin, pour affirmer concrètement sa volonté de professionnaliser la formation, elle a créé les ateliers de formation professionnelle et a engagé des maîtres de formation pratique, qui quittent partiellement leur classe pour animer avec les autres formateurs ces nouveaux ateliers.

D'aucuns s'attendaient à ce que la Ministre de l'enseignement supérieur profite de cette réforme pour allonger d'un an la formation des maîtres, la faisant passer de trois à quatre ans (donc d'un cycle court à un cycle long), mais les difficultés d'ordre budgétaire que connaît la Communauté Française n'ont pas permis d'envisager pareille solution.

Les déclarations de Bologne et de Prague, qui prévoient l'harmonisation des systèmes d'enseignement et une mobilité étudiante accrue dans 28 pays européens et qui touchent l'ensemble de l'enseignement supérieur ne relancent-elles pas la question de la formation des maîtres à l'Université ? Comme je viens de l'expliquer, la question n'est pas à l'ordre du jour. Ces déclarations ont accéléré une réflexion conjointe des Universités et des Hautes Ecoles de la Communauté Française. Soucieuses d'atteindre une taille critique dans ce contexte européen, les premières ont invité les secondes à se regrouper. Quatre pôles viennent ainsi de se constituer : le pôle universitaire européen Bruxelles-Wallonie, le réseau hennuyer d'enseignement supérieur et universitaire (Rhésu), l'Association de l'enseignement supérieur de la Communauté Française et le Pôle mosan d'enseignement supérieur. Ces pôles

constituent des ensembles « visibles » au niveau européen. Il ne s'agit pas de fusions : chaque institution garde son nom et son indépendance, et il ne devrait pas y avoir, dit-on, de réduction de personnel. L'idée est, en gros, de favoriser au sein des groupes (comme cela se fait déjà, par ailleurs, entre institutions), des synergies : échanges de pratique, mises en commun d'infrastructures, développement de passerelles entre différents cours...<sup>10</sup>

Il faut bien le reconnaître : le sort des anciennes écoles normales ne peut donc plus être envisagé en dehors des Hautes Ecoles auxquelles elles sont désormais intégrées ; par ailleurs elles accueillent un public spécifique, composé d'un nombre croissant d'étudiants -30 à 40%- qui ont d'abord entamé sans succès des études à l'université et se sont orientés ensuite vers l'enseignement supérieur pédagogique<sup>11</sup>.

### **La formation des maîtres à la croisée des chemins**

Quel type d'enseignants voulons-nous former ? Pour répondre à cette question essentielle, des chercheurs en pédagogie ont élaboré une typologie et ont ainsi dégagé six types d'enseignants : 1) le maître instruit 2) le technicien 3) le praticien artisan 4) le praticien réflexif 5) l'acteur social 6) la personne (Paquay & al., 1998)<sup>12</sup>. Personne ne conteste ni l'intérêt ni la pertinence d'une telle interrogation, mais qui est encore en mesure d'y attacher l'importance qu'elle mérite ?

Dans le monde enseignant, la question des moyens mis à la disposition de l'enseignement par la Communauté Française est devenue une sorte de leitmotiv ; la réforme de la formation des maîtres, qui est entrée dans sa deuxième année, pâtit cruellement de cette situation. Analysant la situation de l'enseignement supérieur en Communauté Française, Anne Van Haecht (2001) conclut à la prédominance d'un « pragmatisme gestionnaire » avec une « rationalisation forcée du budget de l'enseignement, mais, fait-elle remarquer, il s'agit d'ajustements gestionnaires partiels qui n'ont pas empêché que l'enseignement continue d'être pensé d'abord sous l'angle d'une mission de service public »<sup>13</sup>.

La mise en application du processus de Bologne a été entamée dans les Universités et dans les Hautes Ecoles. A ceux qui font confiance à ce projet d'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur s'opposent les eurosceptiques qui y voient - pour certains - une main-mise néo-libérale et dénoncent le risque de « marchandisation » de la formation. N. Hirtt (2001), par exemple, s'inquiète : « Sous la pression des forces conjuguées du marché, des recommandations d'instances supranationales et des politiques « dérégulatrices » des gouvernements nationaux, au prétexte « d'excellence gestionnaire », les universités se transforment petit à petit en de vulgaires entreprises à but commercial. Leur activité se recentre sur la recherche de « clients » et de sources de financement capables de soutenir leur potentiel de développement ». « Dans cette guerre concurrentielle - pressentie comme l'enjeu des décennies à venir - les inégalités ne peuvent que se creuser, conclut N. Hirtt ».<sup>14</sup> Ricardo Petrella (2002) partage le même sentiment et appelle à la résistance : « dans un monde

désormais fondé sur l'insécurité, l'imprévisible, l'instable, la violence, et qui, sous la pression de nos classes dirigeantes, ne peut nourrir que deux grands « rêves », la richesse et la puissance, l'éducation doit rester ou redevenir fertile d'imagination, de partage et d'innovation. Elle doit être le lieu d'apprentissage d'un vivre ensemble solidaire, le terreau de développement d'une société juste et démocratique » <sup>15</sup>.

L'avenir de la formation des maîtres risque d'être sérieusement hypothéqué - et avec lui, c'est une évidence, l'avenir de l'école - si nous nous limitons à le construire en termes de contenus, de programmes, de compétences ; ces différents éléments ne peuvent faire fi, en effet, d'une réflexion plus globale, malheureusement très défailante dans notre société occidentale, sur le sens que nous voulons donner à l'école et le projet de société que nous entendons défendre et promouvoir. Peut-être que la pénurie d'enseignants qui touche aujourd'hui tous les niveaux d'enseignement forcera-t-elle nos responsables politiques à rechercher des solutions durables.

## NOTES

---

1 Voir également en annexe I une présentation succincte du système éducatif

2 D. Grootaers (dir.), Histoire de l'enseignement en Belgique, Bruxelles, Crisp, 1998

3 Ne perdons pas de vue que l'Etat belge n'existe que depuis 1830. A ce sujet, lire par exemple F. Hayt & D. Galloy, La Belgique, Des tribus gauloises à l'Etat fédéral, Bruxelles, De Boeck, 2001

4 Ce qui vient étayer la thèse de Jean-Marie Lacrosse, pour qui les problèmes linguistiques apparus en Belgique ont un fondement religieux, cf. Jean-Marie Lacrosse, La Belgique telle qu'elle s'ignore, in Le Débat, Paris, Gallimard, n° 94, mars-avril 1997, p.12

5 D. Grootaers (dir.), op. cit., pp.176-180

6 D. Grootaers (dir.), idem, pp.162-163

7 Voir notamment J. Beckers, Enseigner en 1994, est-ce une mission impossible ? in Revue Education Formation, ULG, Liège, septembre 1994, pp.51-59

8 Les premiers étudiants, ayant accompli leurs études en trois ans seront diplômés en 1987

9 voir à ce sujet la Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents du 7 juin 2001, Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française

10 Cf. Annexe 2

11 En Communauté Française de Belgique, tout étudiant qui a terminé avec fruit ses études secondaires peut accéder librement à presque toutes les études de l'enseignement supérieur, universitaire et non universitaire (sans examen ou épreuve d'accès)

12 L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Eds), Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, Ed. De Boeck, Perspectives en éducation, 1998, pp.166-167, tableaux I et II

13 A. Van Haecht, Pourquoi et comment l'enseignement supérieur s'est-il construit sur un mode binaire en Belgique ? in F. Thys-Clément, M. Verrept & St. Louryan (dir.), Universités, Hautes Ecoles: quelles synergies ?, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 2001, pp.67-98

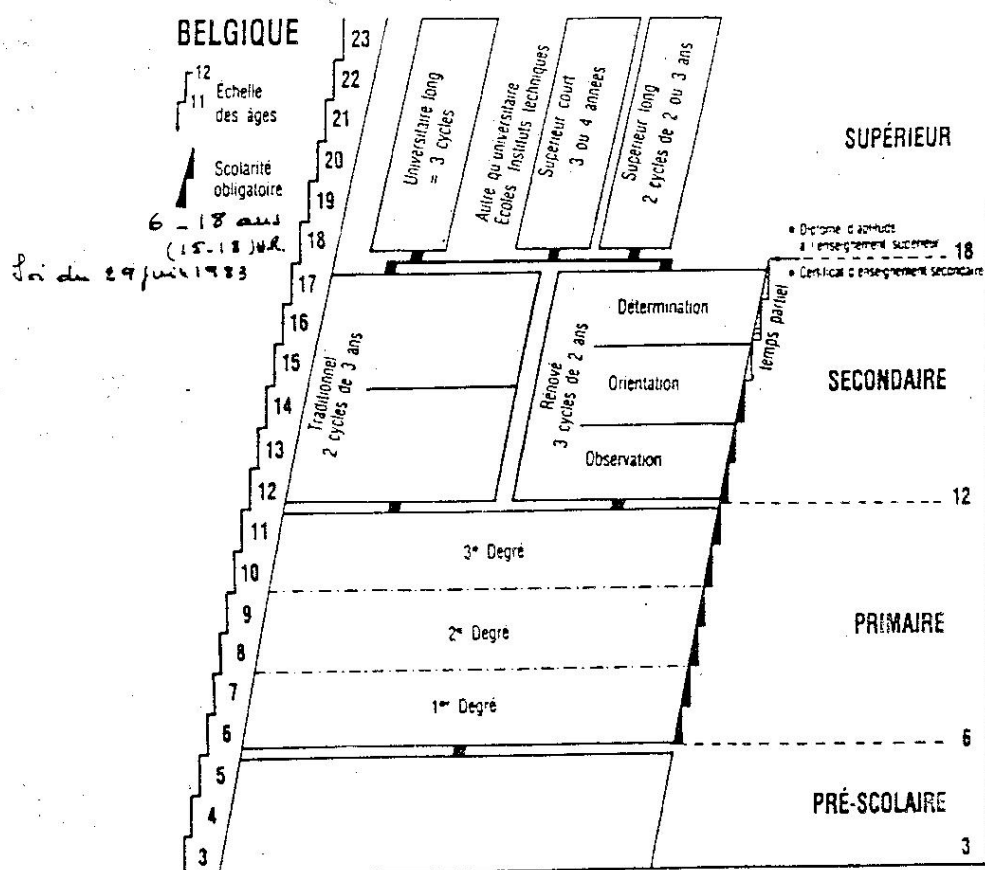
14 cfr. N. Hirtt, L'école prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement, Bruxelles, Ed. Labor, 2001, pp.41-42

15 cfr. R. Petrella, L'école, c'est l'avenir. Mais quelle école ?, in La Libre Belgique, quotidien, Débats-10 juin 2002

## REFERENCES

- Beckers, J. (septembre 1994). Enseigner en 1994, est-ce une mission impossible ? *Revue Education-Formation*, 51-59.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Crisp.
- Hayt, F. & Galloy, D. (2001). *La Belgique, Des tribus gauloises à l'Etat fédéral*. Bruxelles : De Boeck.
- Hirtt, N. (2001). *L'école prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Lacrosse, J.M. (1997). La Belgique telle qu'elle s'ignore. *Le Débat*, 94, p. 12.
- Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française. (7 juin 2001). *Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents*. Bruxelles : Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud Ph. (1998). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Petrella, R. (2002). *L'école, c'est l'avenir. Mais quelle école ?* La Libre Belgique (quotidien belge).
- Van Haecht, A. (2001). Pourquoi et comment l'enseignement supérieur s'est-il construit sur un mode binaire en Belgique ? In F. Thys-Clément, M. Verrept & St. Louryan (Eds.), *Universités, Hautes Ecole : quelles synergies ?* (pp.67-98). Bruxelles : Université de Bruxelles.

# Les systèmes éducatifs



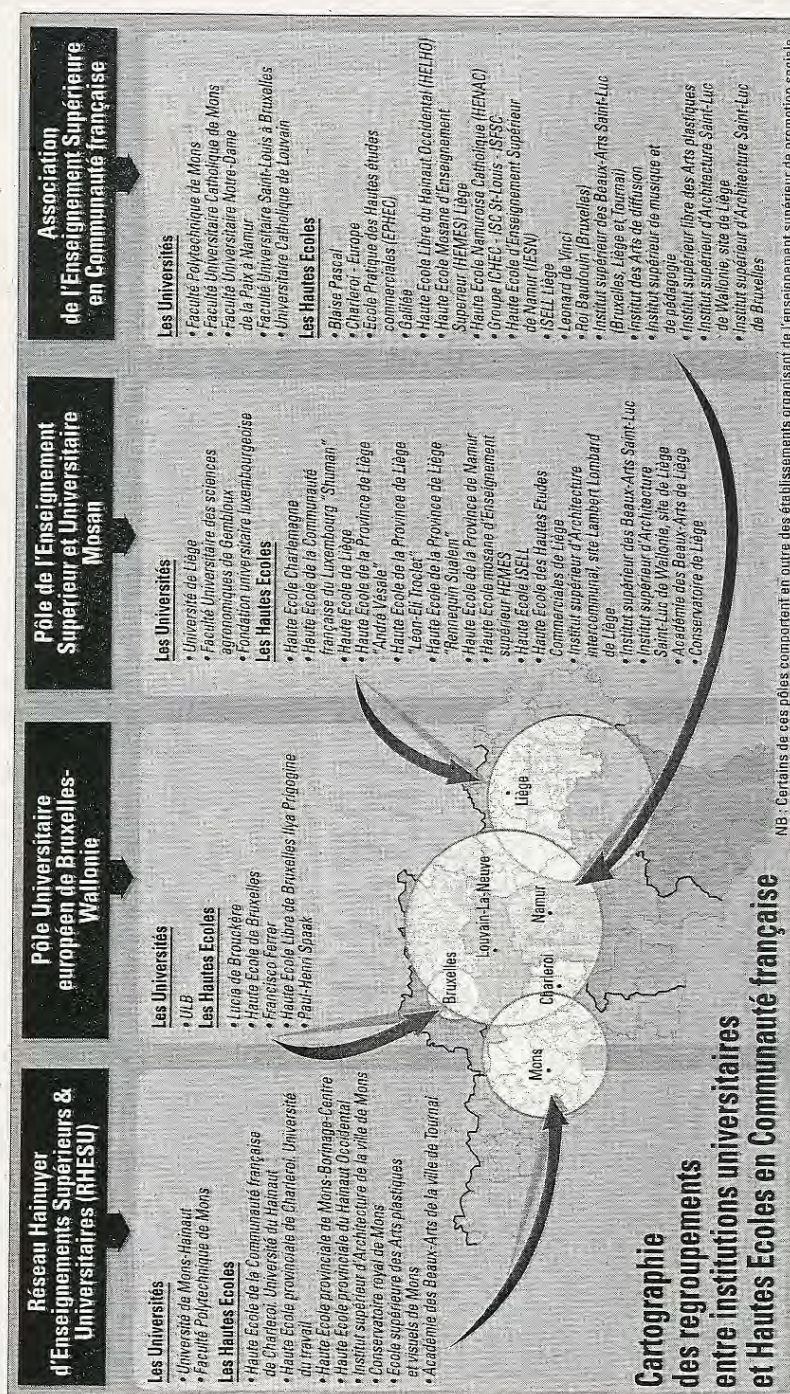
## Remarques

1. Les écoles fondamentales "en rénovation" découpent le cursus scolaire d'une autre manière : cycle 2 1/2 - 5 ans  
cycle 5 - 8 ans  
cycle 8 - 10 ans  
cycle 10 - 12 ans
2. D'autres projets de réforme sont en chantier, entre autres la création d'un cycle 11-14 ans qui serait le terme d'un enseignement "du fondement". Celui-ci aurait pour objectif de donner à tous les élèves un socle de compétences de base leur permettant d'aborder avec plus de chances de succès l'enseignement secondaire.



**COLLABORATIONS** Les universités et hautes écoles se regroupent pour être plus visibles dans le contexte européen

# Le supérieur se redessine en pôles



EXTRAIT DU SUPPLÉMENT A LA LIBRE BELGIQUE, QUOTIDIEN,  
DU 29 août 2002



# "Erasmus World" : Dupuis très critique

- La ministre francophone de l'Enseignement supérieur s'en prend aux projets de la commissaire Viviane Reding.
- "Priorité doit être donnée à la mobilité intra-européenne."
- Et il ne revient pas à la Commission, dit-elle, de créer des "masters européens".

**P**as contente, Française Dupuis. La ministre socialiste de l'Enseignement supérieur en Communauté française de Belgique tire à boulets rouges sur le projet "Erasmus World" de la Commission européenne.

Pour rappel (LLB du 02/09/02), le projet, doté d'un budget de 200 millions, couvre la période 2004-2008 et comprend deux volets. La création de 250 masters européens, d'une part; des diplômes communs à quelques universités de différents pays, entre lesquelles les étudiants et enseignants circuleront. L'octroi de 8 200 bourses d'études et 1 800 bourses d'enseignement, d'autre part, destinées aux Européens et aux non-Européens. Illes, doivent permettre aux premiers d'étudier sur un autre continent, et aux seconds (4 200 jeunes du monde entier) de se former dans nos universités et par là-même, gage la commissaire européenne Viviane Reding, d'être sensibilisés à la réalité européenne.

"Erasmus World" laisse Française Dupuis "très perplexe".



■ Françoise Dupuis: "Priorité à la mobilité intra-européenne, qui concerne encore trop peu d'étudiants."

"Quand je vois la différence entre le montant qu'on octroierait à, disons-le franchement, l'élite américaine, pour venir étudier ici (quelque 1600 € par mois) et ce qui est donné à nos jeunes pour étudier dans un autre pays d'Europe (la bourse moyenne pour un Erasmus est de 250 € par mois)... C'est énorme!"

## Renforcer l'intra-européen

Pour la ministre francophone, c'est à la mobilité intra-européenne, précisément, que la Commission doit donner la priorité: "Le programme Erasmus touche beaucoup trop peu d'étudiants: 1 p. 2". La ministre

demande que l'on augmente plutôt le montant et le nombre de bourses Erasmus, et les autres programmes de circulation en Europe (accords bilatéraux entre universités, etc.).

Elle plaide également pour la création d'un "fonds de régulation" destiné à aider les pays qui accueillent beaucoup d'étudiants européens. C'est le cas de la Communauté française, note Françoise Dupuis - "et c'est très bien, nous avons un enseignement de qualité". Dix pour cent de ses étudiants "financés" viennent d'un autre pays de l'Union, parmi lesquels surtout des Français, nombreux dans

les études dont l'accès est limité dans l'Hexagone (médecine vétérinaire, kinésithérapie) et dans le supérieur artistique, "moins cher et de très bonne qualité".

Bref, "je ne vois vraiment pas, conclut Françoise Dupuis, pourquoi le contribuable francophone paierait pour faire venir des Américains du plus haut niveau, pour recevoir les Français parce que la Commission n'intervient pas dans la libre circulation interne, et pour compléter les bourses Erasmus insuffisamment financées par la Commission. C'est un peu lourd, non?"

La ministre du Supérieur en

prend aussi aux masters européens. "C'est une très bonne idée de faire des formations européennes de haut niveau, mais des questions se posent: qui va accrédi- tier? Et en fonction de quels critères va-t-on choisir les mas- ters? C'est assez flou à ce stade."

Selon la ministre belge, il ne peut en tout cas s'agir "de critères d'employabilité immédiate et de rentabilité économique - c'est toujours la suspicion qu'on a vis-à-vis de la Commission européenne. Ce serait la dérive utilitariste". Il n'appartient pas à la Commission, ajoute Françoise Dupuis, de décider dans ce domaine, mais en premier lieu au monde académique. "Laissons les universités travailler entre elles, ce qu'elles font très bien." Celles-ci sont d'ailleurs engagées sur la voie de l'harmonisation des systèmes d'enseignement et une mobilité accrue, depuis la déclaration dite de Bologne.

Quant aux accréditations, aux systèmes d'évaluation de la qualité de tels diplômes, c'est, dit-elle, aux Etats membres, à la Communauté française en ce qui la concerne, de s'en occuper. "Le diplôme final, c'est l'université d'origine qui doit le délivrer."

"On a évidemment besoin d'une Europe de la connaissance, mais le traité de Maastricht ne donne pas à la Commission le droit d'organiser l'enseignement!", tonne la ministre.

Le prochain conseil des ministres européens de l'Education, en novembre, risque d'être chaud.

Sophie Lebrun

Extrait de Le Soir de Belgique, quotidien, 03.09.2002